

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR A PARTIR DE UMA NOVA PERSPECTIVA

Raquel Marques Ribeiro dos Santos (G-UEMS)
Doracina Aparecida de Castro Araujo (UEMS)

Resumo

A discussão sobre inclusão social não é atual, no entanto, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular só ganhou visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (1994), sendo fortalecida no século XXI, principalmente nos últimos anos. Com essa compreensão é que buscamos elaborar, de forma contextualizada, uma síntese da evolução do pensamento em relação à pessoa com deficiência, mais especificamente, com deficiência intelectual. Definimos pela pesquisa bibliográfica, apoiadas nos estudos da teoria Histórico-Cultural, com a compreensão de que o trabalho realizado deve partir da descoberta das habilidades da pessoa com deficiência intelectual em interação com outras pessoas, com deficiências ou não. Os estudos históricos e sociais sobre a educação especial, e de forma particular, a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual na rede regular de ensino nos permite compreender a realidade atual nos propiciando meios para pensarmos em uma educação com oportunidades de efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Inclusão escolar. Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

As discussões teóricas sobre a educação escolar inclusiva têm trilhado caminhos diversos. Há estudiosos que defendem a inclusão total dos alunos com deficiência nas escolas regulares, tendo Maria Tereza Égler Mantoan como uma das principais defensoras desse posicionamento. Outros teóricos, de uma linha mais cautelosa defendem uma proposta de educação inclusiva gradativa, alegando que as escolas e professores não estão preparados para receber alunos com maior comprometimento orgânico em sua deficiência, principalmente no caso da deficiência intelectual.

Buscando compreender historicamente essas tendências, chegamos aos estudos de Vygotsky (1988, 2003). Este autor apresenta alternativas para que o aluno possa frequentar a escola e, de fato, aprender. Assim, a perspectiva Histórico-Cultural vem se despontando nesse meio de discussão, pois faz com que estudiosos do assunto comecem a voltar sua atenção para a descoberta das habilidades das pessoas, deficientes ou não.

Em nossos estudos bibliográficos, foi possível levantar as formas de tratamento que as pessoas com deficiências recebiam nos paradigmas que antecederam o da Inclusão, a saber: o *Paradigma da Institucionalização* e o dos *Serviços ou Integração*. Essas duas formas de atendimento às pessoas com deficiência não lhes possibilitava a ascensão no meio estudantil e no trabalho, sendo condenadas a ficarem anos em uma mesma série e/ou a irem para o mercado de trabalho fazendo apenas atividades repetitivas, que não requisitavam de modo algum suas habilidades intelectuais.

Assim, percebemos que esses paradigmas nos levavam a caminhos que não eram justos, nem igualitários. Diante disso, os estudos históricos permitiram, então, que trilhássemos outros caminhos, que nos apresentassem novas alternativas para a inclusão escolar, a partir de teóricos que têm uma visão crítica sobre o assunto.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

1. Breve contexto histórico, social e cultural das pessoas com deficiência

A trajetória das pessoas com deficiência não tem sido fácil mundialmente e, no Brasil, a situação, não é diferente. A forma como a sociedade trata as pessoas com deficiência está estritamente ligada aos fatores econômicos, sociais e culturais de cada época. A história aponta que os cuidados destinados às pessoas com deficiência foram caracterizados pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos e sentimentos, como preconceitos, ignorância, religiosidade, assistencialismo, dependendo do momento e contexto histórico focalizados.

Com essa compreensão, resolvemos contribuir com esse campo de pesquisa a deficiência intelectual, que constitui, no âmbito escolar, segundo estatísticas recentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o maior grupo entre as deficiências atendidas, tanto no ensino regular quanto em instituições especializadas. No entanto, haja vista a abrangência da temática, optamos aqui por dissertar a respeito da deficiência intelectual. Além disso, há muita imprecisão sobre o conceito dessa deficiência, o que trouxe e ainda traz dificuldades para os educadores, para trabalhar uma proposta educacional que contemple toda a diversidade humana.

É nesse sentido que o presente artigo tem o intuito de refletir sobre a necessidade de não apenas integrar, mas incluir o aluno com deficiência intelectual nas escolas regulares, partindo da premissa de que essas pessoas podem se desenvolver. Elas têm o direito de viver em sociedade. Em seu livro, Bartalotti traz reflexões referentes à exclusão, e afirma que:

A exclusão não se resolve, portanto, pela simples ‘inclusão’ do sujeito em determinado espaço social, ou em determinado direito. Não se inclui por decreto, qualquer que seja a situação; os decretos supõem o direito civil, mas a inclusão efetiva passa por caminhos mais complexos, pela superação de obstáculos muitas vezes historicamente arraigados na sociedade (BARTALOTTI, 2006, p. 17).

Trata-se, portanto, de algo maior, não apenas de uma mudança de espaço. Consiste numa mudança social do papel que essas pessoas historicamente vinham ocupando, pois o valor atribuído à diferença é construído nas relações humanas. A exclusão, portanto, nasce dos valores socialmente atribuídos a ela, legitimada por esses valores, crenças, ideologias, que, muitas vezes, estão arraigados na sociedade. É preciso, então, pensar a inclusão como um conceito bastante complexo que não se resolve pela simples inclusão da pessoa num determinado espaço social.

Na Idade Média, as pessoas com deficiência tinham um tratamento diferenciado. Elas eram consideradas criminosas, loucas, possuídas pelo demônio, produto de castigo das transgressões morais. Essas pessoas deveriam ser afastadas do convívio social, ser internadas em hospícios, ou mesmo sacrificadas. A própria sociedade legitimava tais práticas excludentes e as considerava como normais. Tal conduta pautava-se na ideia de que era necessário separar as partes “sãs” das partes “doentes” pois estas poderiam corromper aquelas. Assim, tudo o que fugisse do padrão de normalidade vigente era excluído (AMARAL, 1994).

Somente a partir de meados do século XVI surge o atendimento à pessoa com deficiência, quando a questão sai das decisões da igreja para se tornar objeto da medicina, com procedimentos de avaliação e de intervenção médica e psicológica, visando, por meio da educação, *modificar e normalizar* o indivíduo, como condição essencial para sua *integração* na sociedade.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

O modelo médico considera a deficiência como um problema da pessoa, diretamente causado por uma doença, trauma ou condição de saúde, que requer cuidados médicos prestados em forma de tratamento individual por profissionais. O tratamento da deficiência está destinado a conseguir a cura, ou uma melhor adaptação da pessoa e uma mudança em sua conduta. (OMS/CIF, 2001, n.p).

Porém, o que se constatou nos estudos é que “[...] esse modelo tem se mostrado pouco eficiente, pois baseia sua ação no objetivo de eliminar a diferença, definindo-a, *a priori*, como algo indesejável. Ora, a diferença, muitas vezes, não pode ser eliminada [...]” (BARTALLOTTI, 2006, p. 21). Essa ideia tem sido alterada gradativamente mediante o avanço dos processos históricos e das mudanças sociais, embora tenha deixado marcas significativas em alguns paradigmas que estabeleceram as relações da sociedade com esse segmento populacional.

Um dos principais paradigmas da Educação Especial é o da Institucionalização, por se caracterizar pela construção de espaços fechados e isolados, nos quais as pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições como conventos, asilos, hospitais psiquiátricos ou escola especiais. Elas eram mantidas nesses espaços próprios, situados bem distantes, de maneira que a sociedade se sentisse protegida dessas pessoas, consideradas como indesejáveis. Foi nesse contexto que emergiu, em muitos países, a “Educação Especial” para as crianças com deficiência, mantidas e administradas por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas.

Baseado no princípio da normalização, originado na Escandinávia, emerge o paradigma da integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com deficiência, de forma que esta pudesse se assemelhar o mais próximo possível dos demais cidadãos, para então ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade.

[...]. Propõe-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados ‘somente quando necessário’; e movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’. Com essas indicações, e alertando para a existência de diferenças entre esses autores, estavam previstos para o seu atendimento: classe comum; classe especial; escola especial; e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar. (MANTOAN, 2005, p. 38).

Esse modelo integracionista, segundo Mantoan (2005), não conseguiu respeitar seus próprios princípios, isto é, oferecer um conjunto de serviços especializados de modo que o aluno com deficiência intelectual, ao potencializar suas habilidades, pudesse ter garantido o direito de estar em espaços sociais (como a escola regular). Além disso, ainda segundo a autora, o encaminhamento do aluno com deficiência intelectual para a educação especial não se justificava pela necessidade, mas pelo fato de ser discriminado na classe comum. Desse modo, sua permanência na educação especial não tinha tempo determinado.

Assim, no que se refere à escolarização de pessoas com deficiência, uma das alternativas indicadas é a classe comum, cuja matrícula nesse modelo está condicionada ao tipo de limitação que o aluno apresenta, ficando mais distante desse espaço escolar quem menos se ajusta às suas normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica (MANTOAN, 2005, p. 39).

Ao se considerar o direito das pessoas com deficiência à educação, vamos realizar uma discussão a respeito das pessoas com deficiência intelectual, visando a contribuir para o pleno desenvolvimento de suas capacidades e sua efetiva inclusão na sociedade e também sua formação para o trabalho. Como se pode observar:

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Um dos principais documentos internacionais que marcaram essa tendência de inclusão total foi a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca/Espanha (UNESCO, 1994), que tem como diretriz que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas entre outras condições.

Tal princípio contempla o atendimento de toda a diversidade existente em nosso meio social, admitindo que todas as pessoas são diferentes, e devem ser tratadas com igualdade. Para que esta proposta seja colocada em prática, as escolas necessitam passar por mudanças significativas a fim de cumprir o seu papel “[...] primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano incondicionalmente tem o direito a essa introdução” (BRASIL, 2006, p.07).

Assim, a atual Legislação Brasileira prevê as adequações necessárias nos sistemas de ensino para que a inclusão seja implantada. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 3º, reza que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, n.p.).

Destarte, a inclusão escolar de todas as pessoas nas escolas é uma das principais metas oficiais, partindo-se do pressuposto de que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação por parte dos grupos historicamente excluídos. Corroborando esta afirmativa, citamos Mantoan (1998, p. 44):

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O objetivo principal da inclusão escolar, segundo a autora é:

[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como uma condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

se tornem cidadãos de iguais direitos (MANTOAN, 2005, p. 40).

Portanto a inclusão depende de mudanças fundamentais da sociedade, e exige um esforço coletivo no combate contra o preconceito e à discriminação assegurando-se a todos, sem distinção, o direito de participação nos mais variados segmentos sociais para que possam exercer sua cidadania plena.

2. Nova perspectiva para a Inclusão Escolar

A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino exige uma reorganização do sistema educacional e de todos que estão envolvidos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que se obtenha êxito no processo educacional. Isso implica necessariamente uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais.

Atualmente, atendendo aos anseios das pessoas com deficiência, vê-se uma nova perspectiva de inclusão com base no desafio de construir uma sociedade democrática, calcada nos direitos e deveres humanos. E a escola, tendo um papel social, tem como desafio encontrar soluções que possibilitem a inclusão e a permanência de todos os alunos com deficiência, sem discriminá-los ou segregá-los, mas sim aceitá-los em suas diferenças e trabalhar suas habilidades, respeitando-os como sujeitos ativos, com suas singularidades.

A escola, ao matricular os alunos em uma determinada série, inicialmente reconhece que eles são diferentes, embora espere que, ao término do ano letivo, tornem-se iguais no que se refere ao domínio do conhecimento estabelecido para essa determinada série, caso não sejam são reprovados. Para tanto há a necessidade de se impulsionar mudança de paradigmas vivenciados nas instituições escolares, de forma que estes se pautem pela reconstrução da educação e do processo educativo como um todo, em vez de se caracterizarem por uma postura excludente, desfavorável ao trajeto de inclusão e mudança do sistema social.

No entanto, a deficiência intelectual ainda constitui um entrave para a escola comum, seja pela complexidade do seu conceito, seja pela dificuldade de organização de um trabalho pedagógico, ou até mesmo pelo fato de sempre se trabalhar com alunos a partir de um modelo único de ensino/aprendizagem, sem considerar a diversidade humana (BRASIL, 2006). Por isso, antes de qualquer coisa, é relevante compreender o conceito de deficiência intelectual.

A definição adotada nos textos e documentos oficiais do Brasil foi proposta inicialmente, pela *Associação Americana de Retardo Mental (AAMR)*, definição essa aceita internacionalmente. Essa definição transparece explicitamente no conceito de deficiência intelectual recomendada pela Política Nacional da Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) entendido como:

[...] funcionamento intelectual geral significamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1995, p.15).

A definição da AAMR é concebida, desde 1992, como “multidimensional”. De início, sofreu inúmeras críticas por enfatizar demasiadamente as limitações do sujeito. No entanto, em 2002, tal associação revisou e ampliou sua definição de deficiência intelectual considerada, a partir de então uma perspectiva “sócio-histórico-cultural”. Já traduzida e publicada no Brasil, desde 2005 a nova conceituação vem sendo adotada e difundida pelos

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

documentos educacionais oficiais (BRASIL, 2005).

Esse sistema multidimensional é a favor de uma concepção em que o desenvolvimento varia conforme apoios ou suportes recebidos pelo indivíduo, almejando-se superar a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente. Nele, a deficiência intelectual é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa, as interações sociais e apoio que recebe, não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo.

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (BRASIL, 2006, p. 10).

Numa abordagem sócio-histórica, Vygotsky (1997 apud SAAD, 2003) busca explicar os mecanismos intelectuais, afetivos e sociais, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência mental, o autor traz contribuições importantíssimas, pois:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base do desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes e das habilidades que poderiam formar a base do desenvolvimento de suas capacidades integrais. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seu comportamento (LURIA apud SAAD, 2003, p.34).

O ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização, essencialmente possível por meio do processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky reconhece que o desenvolvimento se dá inicialmente por mecanismos elementares como: reflexos, reações automáticas, associações simples, dentre outros condicionados principalmente por determinantes biológicos. Por outro lado, denominadas de processos psicológicos superiores emergem de um processo de interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive, e referem-se aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Essas estruturas, por sua vez, são construídas e (re) construídas com base no uso de instrumentos e de signo, que servem como elementos mediadores da relação do sujeito com o mundo (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2006).

A criança com deficiência intelectual tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização, no desempenho social, e em outras habilidades humanas. É nesta direção que se enfatiza a importância da mediação, desde os primeiros anos de vida, de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediante a constante estimulação (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2006).

Vygotsky, (1997 apud SAAD, 2003) afirma que o quadro da deficiência pode

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

atenuar-se em face de influência direta da estimulação, e que as interações sociais podem produzir a transformação de códigos e funções inatas, elaborando novas formas especificamente culturais de comportamento. Esse mesmo autor ressalta que:

O melhor coletivo são os agrupamentos heterogêneos que se dá nas interrelações entre os mais ativos e os intelectualmente menos dotados, em que as combinações sociais ocorrem entre níveis próximos e favorecem a aquisição de novas qualidades e particularidades (SAAD, 2003, p. 95).

Nesse sentido, Vygotsky também sugere que:

[...] mesmo as crianças menos aptas para acompanhar um ensino na escola em geral podem participar de formas complexas de trabalho sem ficar á margem da sociedade. Essas crianças podem demonstrar capacidades para uma ação racional no aspecto intelecto prático, podendo desempenhar-se satisfatoriamente, muitas vezes até melhor que as que não apresentam deficiências (VYGOTSKY, 1997 apud SAAD, 2003, p. 130).

Assim, torna-se justificável a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares e na sociedade de um modo geral, reconhecendo-se a diferença como diversidade humana.

No entanto, o que temos visto é uma tentativa de superação da exclusão, muitas vezes calcada em uma prática empobrecida, com uma visão estereotipada daqueles a quem a ação pedagógica inclusiva se destina. Isso fica claro quando observamos algumas ações desenvolvidas baseadas no assistencialismo, na pena, na caridade. Tais ações em vez de proporcionar transformação da condição social dessas pessoas, terminam por mantê-las segregadas no meio social. Avançando um pouco mais em nossa reflexão podemos lançar a seguinte pergunta: Por que a deficiência intelectual ainda causa tanto impacto nas pessoas?

A resposta está no preconceito diretamente relacionado às reações negativas frente ao estranho, a algo que parece ameaçador. “O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e, assim é um falseamento da realidade, a qual o indivíduo foi impedido de enxergar [...]” (CROCHIK, 1997 apud BARTALLOTTI, 2006, p. 25).

Assim, acreditamos que superar preconceitos e estereótipos é o principal caminho para se possibilitar, situações de interação social entre os sujeitos reais, que garantam o pleno desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiência.

Conclusão

Diante da concepção vigotskiana, entendemos que a escola e o professor são essenciais para o desenvolvimento da criança. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, é aquele que busca possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de todos os alunos, na medida em que pode proporcionar-lhes novas formas de construção do conhecimento. Isso significa que sua mediação pedagógica deve ser capaz de levá-los a superar os conceitos meramente espontâneos ou elementares para que também se apropriem dos conceitos científicos ou superiores, constituídos na interação social e escolar. Nesse processo, o professor deve reconhecer as capacidades de cada aluno e respeitar suas limitações.

Por outro lado, é necessária uma mudança de postura da sociedade em relação às pessoas com deficiência intelectual, pois, se realmente queremos construir uma sociedade

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

inclusiva, devemos não mais ter um olhar estereotipado. Precisamos pensar inclusivamente, isto é, reconhecer o outro e perceber sua diferença não como um fator predominante, mas buscando o que esse outro tenha de melhor e respeitando sua singularidade. A escola, nesse sentido, tem a tarefa de inserir todas as pessoas com deficiência num contexto social estimulante e interativo, promovendo condições democráticas a todos os alunos no processo ensino/aprendizagem. Em outras palavras, não basta só garantir acesso e a permanência à escola regular que aí forem matriculados é preciso dar condições para o desenvolvimento social e escolar de todos os alunos com deficiência.

Em síntese, as pessoas com deficiência, especificamente, aquelas com deficiência intelectual, não precisam de caridades, pena. Elas necessitam apenas de oportunidades. Apesar de muitos acreditarem que a inclusão é utopia, a inclusão escolar e social é sim possível. Somente por meio dela, conseguiremos, finalmente, construir uma sociedade justa, em que os valores humanos possam ser respeitados.

Referências

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

BARTALOTTI, C. C. *Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?* São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ações sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Ministério da Justiça/CORDE, 1994.

_____. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2006.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais*, SEESP/ MEC, Brasília, 2005.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: IPEA: MEC, 1995.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. versão preliminar. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

_____. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2005.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Classificação internacional da funcionalidade, das capacidades e da saúde*. 2001. Disponível em:

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

<http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em: 10 jul. 2009.

SAAD, S. N. *Preparando o caminho para a inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com SD*. São Paulo: Vetor, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 325-333	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------